

## Wie tickt der Lerner?

### Zu den kognitions- und erwerbslinguistischen Schwerpunkten der künftigen Sprachlehr- und Sprachlernforschung

#### 1. Steuerung vs. Erwerb

Explizites Ziel der Spracherwerbsforschung ist es schon lange, durch die Erforschung natürlicher Prozesse Aussagen über effiziente Sprachlehrverfahren machen zu können. Im Idealfall sollten solche Aussagen zur Entwicklung moderner Curricula und geeigneter Lehrmaterialien beitragen. Von diesem Transfer sind die Sprachlehr- und Sprachlernforschung und die Fremdsprachendidaktik jedoch ein gutes Stück entfernt, manche meinen sogar, das Ziel des Transfers sei ohnehin zu anspruchsvoll (vgl. hierzu auch die Beiträge von Berthele u.a. in LILI 2009, Heft 153). Der mangelnde Transfer hat sicher eine Reihe von Ursachen: Zum einen liegt es daran, dass verheißungsvolle Ansätze der Erwerbsforschung stark an erwerbsideologische Paradigmen gebunden sind oder zumindest diesen zugeschrieben werden, zum zweiten, dass der Hang zum wohlportioniert Machbaren und kundengerecht Verkaufbaren im Praxisfeld kaum überwindbar scheint und zum dritten, dass zu wenig anwendungstaugliche Forschung betrieben wird. So kommt es zu den heterogenen didaktischen Vorschlägen für den – und methodischen Erscheinungen im – Sprachunterricht. Daraus kann man ein Spektrum zwischen zwei Extremen erkennen: Auf der einen Seite des Spektrums vergleichsweise mechanistische Aussagen über die („natürliche“) Progression im Unterricht und die Messbarkeit des Sprachstandes (vgl. etwa die *Processability Hypothesis*/Verarbeitungshypothese und das von ihr abgeleitete elektronische Verfahren des *Rapid Profiling*, Pienemann 2005; Keßler 2006), auf der anderen Seite eine Art methodischer Aktionismus aus – teilweise immer wieder neu erfundenen – Rezepten für den gesteuerten Unterricht. In diese Rezeptologie der Sprachvermittlung gehören etwa auch zahlreiche vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) abgeleitete Materialien und Verfahren (ohne dass die Validität der Niveaustufen bisher belastbar nachgewiesen wurde), die Medienfixierung der Sprachvermittler (ohne dass die kommerziellen Softwareproduzenten auch nur ansatzweise den Versuch eines empirischen Mehrwertnachweises unternahmen wollten) und die 6. Wiederentdeckung des (an sich sinnvollen, aber doch längst etabliert geglaubten) inhaltsbezogenen Unterrichtens im *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (nach der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts, dem Immersionslernen seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts) und in der Folge dem Kommunikativem Ansatz, der *Content Based Instruction* (CBI), den vielfältigen Initiativen zu *Foreign Languages in/across the Curriculum* (FLIC/FLAC) und der Fachsprachendidaktik). Während sich das eine Extrem auf die vermeintliche Natürlichkeit des Spracherwerbs konzentriert, bei der Formulierung von Ergebnissen oft aber allzu leichtfertig klassifikatorische Probleme der Datenbasis übergeht und die Relevanz der Forschung für den Unterricht bisher nicht widerspruchsfrei nachzuweisen in der Lage ist (vgl. die durchaus kritischen Untersuchungen von Diehl et al. 2000 und Terrasi-Haufe 2004), thematisieren die Ansätze des unterrichtsmethodischen Extrems ihre theoretischen Grundlagen meist nur marginal, selektiv und plakativ und lie-

fern ebenfalls nur wenige empirische Belege für Wirksamkeit. Dabei sind viele dieser methodischen Ansätze durchaus didaktisch, lernpsychologisch und erwerbslinguistisch begründbar, aber der Diskurs darüber könnte im Fach (wenn diese Kollektivbezeichnung überhaupt angemessen ist), in der Lehrerbildung und auch bei den Frühjahrskonferenzen noch intensiviert werden (vgl. auch Riemer in diesem Band).

Ein großer Teil der Literatur zu methodischen und didaktischen Fragen scheint immer noch viel zu selbstverständlich davon auszugehen, dass der Lerner fast beliebig (durch methodische und curriculare Verfahren und Instrumente) von außen steuerbar ist. Dabei wird in der Literatur bisher noch zu wenig unterschieden, was didaktisches Desiderat ist und wann was in den Köpfen der Lerner tatsächlich verarbeitet werden kann. Anders gesagt, statt der Steuerung des Lerners müssten viel stärker die Prozesse des Erwerbs von Sprachen durch Eingabe, Aufnahme/Verarbeitung und Produktion sowie deren Relevanz für den Unterricht in den Vordergrund treten (vgl. auch die Forderung von Bleyhl 1993). Die partikularen Aspekte des Spracherwerbskontinuums, die gelegentlich zu holistischen Hypothesen des Spracherwerbs stilisiert werden, sind dabei nur wenig hilfreich, weil sie singulären und dekontextualisierten Erscheinungen zu viel Bedeutung beimessen. Symptomatisch dafür sind die Ansätze zum *input enhancement*. Nicht dass gegen Input im Spracherwerb und die Bedeutung von Salienz etwas zu sagen wäre. Aber die Vorstellung, Lehrer, Lehrerin oder Lehrmaterial hätten diese Salienz zu liefern oder zu steuern, geht an den eigentlichen Prozessen des Spracherwerbs vorbei. Beim Modell der *structured input activities* von Wong (2004) etwa stehen die Kernfrage der Steuerbarkeit des Erwerbs durch bestimmte Strukturen im Input und Verfahren der Hervorhebung und Verstärkung bzw. der Regelkonstruktion im Mittelpunkt des didaktischen Ansatzes. Viel Aufmerksamkeit wird darauf verwendet sicherzustellen, dass der Input für den Lerner möglichst optimal strukturiert ist, und Übungen zu konstruieren, mit denen der Lerner zur Beachtung wichtiger struktureller Merkmale gebracht werden kann (vgl. auch die Rolle des Inputenhancement bei Sharwood-Smith 1993 oder VanPatten 2004). Künstliche Hervorhebung genügt jedoch nicht als Bedingung für nachhaltigen Spracherwerb, wenn der Lerner ansonsten in einer passiven und weitestgehend unbeteiligten Rolle verharrt: So bestätigt VanPatten (2004, 7) Erkenntnisse aus der Lernpsychologie, nämlich Inputverarbeitung bestünde aus: „making form-meaning/function connections during real time comprehension. It is an online-phenomenon that takes place in working memory“. Demnach besteht die Rolle des Inputs in mehr als dem bloßen *noticing of input* und es verbleiben wichtige, selbstgesteuerte Aufgaben des Lerners für Output-orientierte Funktionen des Spracherwerbs. Das Erwerbsprinzip der Salienzorientierung wird in Inputmodellen dagegen an seiner eigentlichen Aufmerksamkeitsfunktion vorbei, nämlich einer aus einer Handlungsabsicht generierten, wesentlich vom Lerner selbst gesteuerten Funktion, in ein unterrichtsmethodisches, Form fokussiertes Steuerungsverfahren umgewandelt. Es steht nicht mehr das vom Lerner gesteuerte Handlungsinteresse im Mittelpunkt des Lernens, sondern es rückt der Aspekt der artifiziellen Nachahmung zur Befriedigung struktureller Vorgaben (Formgenauigkeit) in den Mittelpunkt. Im günstigsten Fall ergeben sich daraus gute Noten, aber nicht unbedingt auch brauchbare kommunikative Kompetenzen oder Sprachbewusstheit. Dass derartige Versuche der Form orientierten Inputsteuerung nur zu partiellen Lerneffekten führen, stellen Handwerker/Madlener (2009) anhand einer kritischen Diskussion von verschiedenen empirischen Studien zu Steuerungsversuchen des Erwerbs mittels verschiedener Verfahren der Inputstrukturierung dar. Mit ihren Ergebnis-

sen unterstützen sie auch die begründete Skepsis gegenüber anderen Form basierten Verfahren, die neuere Wirkungsstudien wie die Sag-mal-was und EVAS Studien 2007 im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) belegen. Hieraus entwickeln Handwerker/Madlener (2009) die Alternative eines bedeutungsorientierten Ansatzes, den sie sodann mittels einer reichen Multimedia-Lernumgebung in ein Lernprogramm umsetzen, das gleichzeitig der kontinuierlichen Erhebung von empirischen Lernerdaten dient. Allerdings machen die Verfasserinnen auch deutlich, dass und wie die Lerner in einem bedeutungsgeleiteten Ansatz durch Hilfsmittel Formaspekte des Spracherwerbs entdecken und bearbeiten können. Die Lernumgebung bietet hierzu unter anderem Grammatikanimationen, Grammatiktexte als Hilfen zur Analyse von Chunks und zur Erhöhung der Salienz von Regeln (gestaffelt nach den Interessengruppen Lerner, Lehrende, linguistisch Interessierte), Visualisierungen, Situationseinbettungen, Glossare und eine Anordnung der Chunks nach kommunikativer Relevanz. Dadurch soll der Bedeutung der unmittelbaren Nutzbarkeit im Sinne des *interactional modifications* Konzeptes Rechnung getragen werden. Verschiedene Aufgabentypen unterschiedlicher Komplexität stehen dafür zur Verfügung. Über globale und detaillierte Erklärungen erhält der Lerner Rückmeldung zu den Lösungen. Dies sind jedoch alles begleitende, nicht die tragenden Elemente des bedeutungsgeleiteten Ansatzes.

Es kann also im Unterricht nicht in erster Linie um die Übertragung von Erwerbsprinzipien in Unterrichtsmethoden gehen, bei denen im Grunde doch nur die formale Seite im Vordergrund steht. Vielmehr muss es in erster Linie darum gehen, Bedingungen im Sprachunterricht zu schaffen, die den in vieler Hinsicht fruchtbaren Bedingungen des ungesteuerten Spracherwerbs entsprechen. Es muss also darum gehen, bedeutungsreiche Lernumgebungen zu schaffen, die für den Lerner interessant sind und ihm die Möglichkeiten bieten, nach eigenen Interessen eigene Salienzen im Input zu bestimmen und damit weiterzuarbeiten. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einem Unterricht, in dem der Lerner sich selbst überlassen ist und allenfalls durch diffusen Input lernt, wie es u.a. Kaltenbacher (2009) mit ihrem verkürzten Hinweis auf die (in Wirklichkeit nicht zutreffende) Abwesenheit von Sprachbewusstheit ausprägenden Mitteln in der Szenariendidaktik unterstellt. Zu unterscheiden ist schließlich zwischen inzidentellem und akzidentellem Spracherwerb. Ernstzunehmende handlungsorientierte Ansätze der Sprachvermittlung interessieren akzidenteller Spracherwerb praktisch gar nicht. Sie betrachten die Sprache als Instrument des Handelns im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie Seymour Papertscher Prägung (Papert 1980). Deshalb muss der entsprechende Unterricht immer inhaltsbezogen, aufgabenorientiert und authentisch sein und schließt selbstverständlich, und viel facettenreicher als traditioneller oder neo-grammatischer Strukturunterricht, die Ausbildung von sprachlicher Bewusstheit und Formkorrektheit mit ein. Fokus und Reihenfolge unterscheiden sich aber von einem Unterricht, der offen oder verdeckt primär auf formelle Strukturgenauigkeit ausgerichtet ist.

## 2. Notwendigkeit empirischer Erwerbs- und Lehrforschung

Bei aller theoretischen Substanz und empirischen Evidenz der Erforschung des Spracherwerbs und des Sprachenlehrens ist es bisher nicht gelungen, daraus einen einigermaßen systematischen und koordinierten Transfer in die Unterrichtspraxis zu generieren. Dieser

könnte viel an Wirkungskraft gewinnen, wenn er sich vor allem daran ausrichtet, wie Lerner Sprache verarbeiten. Eine elementare Rolle spielen dabei die kognitiven Aspekte des Spracherwerbs, wobei Kognition nicht als Gegensatz zu affektiven, sozialen und interaktionalen Faktoren, sondern als Grundlage von Verstehen und Handeln zu betrachten ist.

- Forschung und Entwicklung müssten sich daher unter anderem mit der Entwicklung von Lernergrammatiken von den lexikalischen Rudimenten und den Chunks über den Aufbau des Lexikons bis zu den Grundprinzipien eines grammatischen Systems beschäftigen, das man mit Klein und Perdue (1997) als *Basic Variety* fassen kann. Von Interesse ist ferner, wie es von dort im positiven Sinne zur Ausformung einer Variationsgrammatik der Zielsprache oder im negativen Sinne zu Stabilisierungs- und Fossilisierungsformen kommen kann. Das müsste auf Grundlage der bekannten Erkenntnisse der Sequentialität des Spracherwerbs, aber nicht in sklavischer Verpflichtung auf nativistische Ansätze, sondern mit Ausrichtung auf funktionale und konstruktionsgrammatische Aspekte des Spracherwerbs geschehen.
- Forschung und Entwicklung müssten den Spracherwerb systematisch als Phänomen des Kulturkontaktes erforschen, aber weder als mechanistischen Prozess zum Erwerb einer Grammatik noch als elitäres Addendum des Landeskundeunterrichts. Spracherwerb ist in erster Linie Kulturerwerb, und dieser ist nicht der akademischen Oberstufe vorbehalten, sondern Grundlage jedes gelingenden Spracherwerbs. Insofern sind die Erkenntnisse der interkulturellen Sprach- und Literaturdidaktik (zu der man u.a. auch die Interkomprehensionsdidaktik zählen kann) und ihre hermeneutischen Grundlagen mit der Erwerbsforschung zusammenzubringen und in Richtung eines transkulturellen Paradigmas der Fremdsprachendidaktik zu entwickeln, das nicht mit dekonstruktivistischer Beliebigkeit zu verwechseln ist (vgl. etwa die Entwicklungen in der Kommunikationswissenschaft, wie sie in Hepp/Löffelholz (2002) zusammengetragen sind). Die offenbaren Gemeinsamkeiten transkultureller Ansätze mit der kontrastiven Grammatik müssen jedoch nicht dazu führen, deren fehlleitende Wege zu wiederholen.
- Fremdsprachliche Kommunikation muss durchgängig in ihrem Handlungsbezug betrachtet werden. Es genügt nicht, in Lehrplänen weitreichende Postulate aufzustellen, ohne einen geeigneten Rahmen für die Sprach- und Kulturvermittlung im Unterricht herzustellen.
- Kognitive Prinzipien, die die Struktur und den Erwerb des mentalen Lexikons bestimmen, sowie Metaphorisierungsprozesse im Bereich der Grammatik und Prozesse der Koordination von Bild- und Textverarbeitung sind verstärkt zu berücksichtigen, um besser verstehen zu können, wie Lerner fremde Sprachen verarbeiten und um davon geeignete Lehrverfahren ableiten zu können. Dies ist der Arbeitsbereich der angewandten kognitiven Linguistik.

Am Horizont erscheint daran anschließend die Umsetzung unter anderem in elektronischen Lernsystemen und Tutoriensystemen. Dies ist der Bereich der Mediendidaktik.

Kurzum: Die Sprachlehr- und -lernforschung sollte sich stark darauf konzentrieren zu ergründen, wie Kommunikation in natürlichen Umgebungen erfolgreich abläuft und wie die dafür nötigen Mittel erworben werden, anstatt sich zu stark den äußeren Steuerungs-



prozessen des Lerners zu widmen. Warum sollte schließlich jemand, der eine Sprache oder ein Sprachenkontinuum erworben hat (mit vielen Facetten der inneren Mehrsprachigkeit) nicht genauso einfach und kontinuierlich eine zweite und ggf. dritte Sprache lernen? (Siehe hierzu den Beitrag von Gnutzmann 2000 zur bisher zurückhaltenden Rolle der Englischdidaktik, sich mit Fragen und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit zu beschäftigen).

### 3. Illustration

Die Bedeutung dieser Forschungsperspektive für den Unterricht soll im Folgenden an einem Beispiel illustriert werden, das auf den ersten Blick recht unscheinbar aussehen oder den Eindruck erwecken mag, es gehe auch hier (im Fahrwasser der Medienbegeisterung) um mediendidaktischen Aktionismus: Grammatikanimationen zum Thema Wechselpräpositionen nämlich (vgl. dazu Roche/Scheller 2008; Scheller 2009; Langacker 1999). Unscheinbar deshalb, weil es sich „wieder nur“ um Grammatik zu handeln scheint und weil man sich als Lerner zunächst vielleicht nur über die bunte und bewegte Darstellung freut. Diese Bilder sind aber bewusst schlicht gehalten und konzentrieren sich auf die Präsentation einer vergleichsweise abstrakten Grammatikregel. Wie kommt es dann, dass Lerner, die damit arbeiten, mit einer selten hohen Zufriedenheit und Zustimmung darauf reagieren, und wie kommt es, dass die Lerner dabei tatsächlich auch ohne eine primäre Fokussierung auf die Form lernen, und zwar nachhaltig?

Wechselpräpositionen eignen sich besonders gut zur Illustration, weil 1. der Kontrast von Bewegung und statischer Position bei der Wahl des Kasus eine Rolle spielt, 2. sie sich in Raum und Zeit gut lokalisieren/konkretisieren lassen, 3. in gängigen Grammatiken und Lehrwerken simplifizierende aber oft unbrauchbare und widersprüchliche Hilfsregeln zu ihrer Erklärung herangezogen werden, 4. sie ein hartnäckiges Lernproblem auch für fortgeschrittene Lerner darstellen.

Für die kognitive Grammatik sind sie besonders interessant, weil die Beziehungen beweglicher Objekte im Raum einen gut wahrnehmbaren Kontrast zwischen einem Hintergrund (*landmark*) und dem beweglichen Objekt (*trajector*) ergeben (Langacker 1999). Ein Hintergrund (*landmark*) repräsentiert also den Raum, in dem das bewegliche Objekt situiert ist. Im Gegensatz zu deskriptiven Grammatiken heben konzeptuelle Ansätze der Grammatikdarstellung nicht die Bewegung an sich („Bewegungsverben“, wo/wohin-Unterscheidung etc.), sondern die Bedeutung der Grenzüberschreitung eines Objektes in einen Hintergrund hervor (siehe die verwandten Ansätze in Freitag/Vandermeeren 2004; Wilmots/Moonen 1997; Roche/Webber 1996; vgl. auch den Sammelband von Juchem/Niemeier (im Druck) zu Metaphorisierungsprozessen in der Grammatik). Eine Reihe weiterer Studien hat gezeigt, dass derartige Repräsentationen von Grammatik auch in anderen Sprachen produktiv sind (Pablos 2009; Niemeier 2004; Özçalışkan 2003). Niemeier/Reif (2008) zeigen zudem, wie ein kognitionslinguistischer Ansatz im Englischunterricht schrittweise eingeführt werden kann und illustrieren dies am Beispiel der für deutschsprachige Lerner schwierigen Differenzierungen von Aspekt und Tempus.

Es geht bei den Wechselpräpositionen, anders als gängigerweise behauptet wird, weniger um die semantischen Merkmale der Bewegung oder Richtung, sondern vielmehr um die

Markierung eines Grenzbereichs oder dessen Überschreitung. Der Dativ markiert folglich den Verbleib innerhalb oder außerhalb einer Grenze, egal ob bewegt oder nicht („sie geht in dem Zimmer (hin und her)“), der Akkusativ markiert die Überschreitung („in das Zimmer“). Die verbreiteten Hilfskonstruktionen mit *wo* und *wohin* sind nur bedingt hilfreich, da fremdsprachige Lerner des Deutschen damit in der Regel recht wenig anfangen können (schließlich wird für das Fragestellen ja schon eine gewisse Kenntnis der Sprache vorausgesetzt) und da nicht alle Verwendungsweisen erklärt werden können („wir gehen über die Brücke: \*wohin/wo gehen wir?“). Die Regeln für die Kasuszuweisung können also einfach folgendermaßen formuliert werden:

- Dativ: der *trajector* bleibt im unmittelbaren Suchbereich des präpositionalen Objekts (*landmark*); der Bereich dieses Objekts wird nicht überschritten.
- Akkusativ: der *trajector* bewegt sich in den unmittelbaren Suchbereich des präpositionalen Objekts (*landmark*) und überschreitet dessen Grenzen.

Lernern kann man die zugrunde liegende, hier metasprachlich gefasste Systematik des konzeptuellen Systems sprachlich und grafisch etwa folgendermaßen vereinfacht darstellen und dabei davon ausgehen, dass die Konkretheit der Konzepte und ggf. auch deren Analogien in anderen Sprachen beim Lerner auf vergleichsweise fruchtbaren Grund fallen, weil bekannte Schemata aktiviert werden.



Abb. 1: Darstellung von Akkusativ- und Dativ-Zuordnung in einer Animation aus Uni-Deutsch Online ([www.uni-deutsch.de](http://www.uni-deutsch.de)).



Mit Lakoff (1988) und Lakoff/Johnson (1980) kann man weiter davon ausgehen, dass das menschliche Wahrnehmungssystem im Wesentlichen über Metaphorisierungsprozesse verläuft. Das heißt, dass derartige Projektionsprozesse keine singulären Erscheinungen eines abgelegenen Grammatikbereichs, sondern dass sie konstitutiv für den Spracherwerb und die Sprachverarbeitung sind. Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass die Art der Metaphorisierung universell einheitlich, sondern vielmehr von der Wahrnehmungsumgebung, also kulturell, geprägt ist (Webber, im Druck). Psycholinguistische Studien zeigen immer wieder, dass metaphorische Sprache besonders von Sprechern, die viel lesen, einen großen Wortschatz besitzen und über ein ausgeprägtes Arbeitsgedächtnis verfügen, besser und schneller verarbeitet wird. „Metaphor processing depends on fluid and crystallized cognitive abilities“ (Chiappe/Chiappe 2007, 183; vgl. Schaunig et al. 2004).

Unsere eigenen Vergleichsstudien (Roche/Scheller 2008; Scheller 2009) zeigen, dass ein konzeptueller Vermittlungsansatz in Bezug auf Lernwirksamkeit traditionellen Formen der gesteuerten Vermittlung überlegen ist. Dies gilt vor allem, wenn es gelingt, die konzeptuelle Grammatik semantisch adäquat in Animationen abzubilden. Das Animationsystem, das für die Darstellung des beforschten konzeptuellen Grammatikansatzes gewählt wurde, basiert unter anderem auf den Annahmen der *Dual Coding Theory*, der *Cognitive Load Theory* und der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* und lässt sich schematisch folgendermaßen darstellen (Scheller 2009, 120).

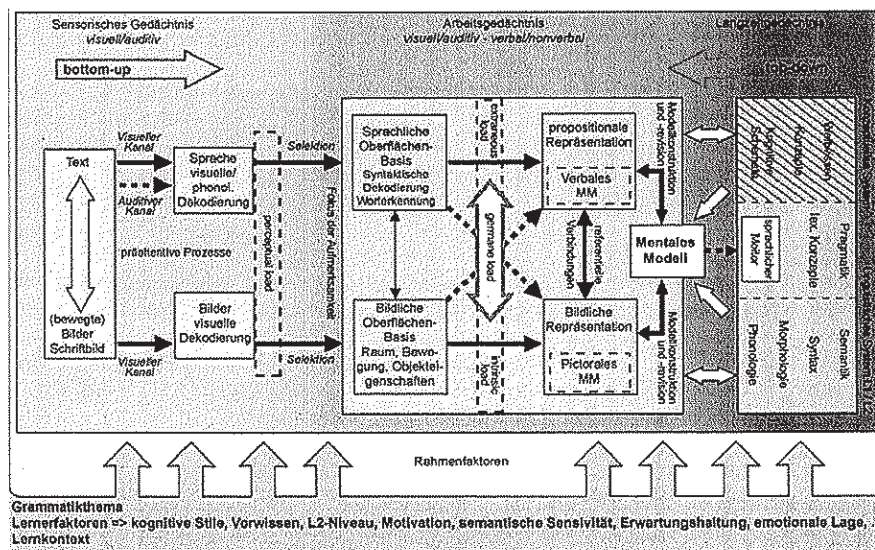


Abb. 2: Schematisches Modell der parallelen Verarbeitung von Bild und Sprache bei Grammatikanimationen (Scheller 2009, 120).

Um die Effizienz des Systems zu testen, das dem kognitiven Entwicklungsstand der Grammatik eines Lerner näher kommen sollte, als präskriptive Grammatikdarstellungen

nachzubilden, wurden in mehreren Studien verschiedene Animationen aus den Bereichen Morphologie, Syntax und Wortbildung erprobt, die in der einen oder anderen Form im Programm uni-deutsch.de Verwendung finden. Besonders einschlägig ist dabei die umfangreiche Studie von Scheller (2009), an der vier Lernergruppen teilnahmen. Es handelte sich um Lerner, die trotz mehrerer Jahre Deutschunterricht weiter große Probleme mit der Grammatik der Wechselpräpositionen hatten. Sie wurden durch Zufallsauswahl in vier Gruppen eingeteilt, die mit unterschiedlichen Grammatikansätzen und Medien zur Wiederholung der Grammatik arbeiteten. Die Gruppen benutzten entweder einen konzeptuellen Grammatikansatz, wie oben dargestellt, oder einen traditionellen, und das Material wurde entweder mit statischen Medien oder Grammatikanimationen präsentiert. Die Ergebnisse belegen, dass der konzeptuelle Ansatz tendenziell bessere Ergebnisse produziert und vor allem in Kombination mit dem Animationsmodus, der die konzeptuelle Darstellung semantisch adäquat unterstützt, eine signifikante Verbesserung bewirkt, die darüber hinaus langfristig anhält. Interessanterweise lassen sich ähnliche Effekte durch bloße Animationseffekte ohne entsprechende Inhalte nicht herstellen. Kurzfristige Effekte lassen sich in diesem Falle nicht in signifikantem Maße in einen langfristigen Lernmehrwert überführen. Das könnte auch der Grund sein, warum eine ähnliche Studie aus den USA, die traditionelle Grammatikkonzepte animiert verwendete, keine Lerneffekte produzieren konnte (Caplan 2002). Interessant in der Studie von Scheller (2009) ist darüber hinaus die subjektive Einschätzung der Lerner bezüglich der Wirksamkeit und Attraktivität der Animationen. Man könnte daraus den Eindruck bekommen, es könnte im Fremdsprachenunterricht kaum etwas Interessanteres geben als Grammatik (vgl. hierzu auch das elaborierte Konzept der didaktisierten Grammatik bei Olejarka 2008 oder auch Königs 1999, das sich jedoch von einem eher methodisch-eklektischen Verständnis wie etwa bei Götze 2001 abhebt).

Subjektive Bewertung der Animationen (bzw. statischer Programmversionen)

Frage 1: Allgemeine Bewertung der Lerneinheit

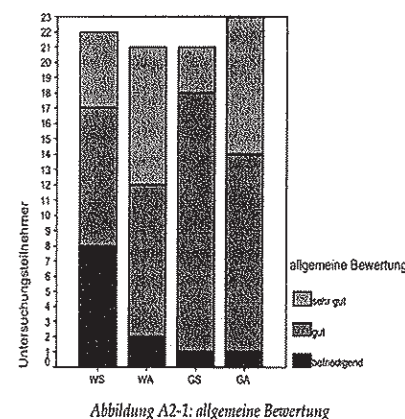


Abbildung A2-1: allgemeine Bewertung

Abb.3: Subjektive Bewertungen der Animationen und des statischen Lehrmaterials (WS = konventionelle Grammatik statisch; WA = konventionelle Grammatik animiert; GS = Kognitive Grammatik statisch; GA = kognitive Grammatik animiert) (nach Scheller 2009, 280)

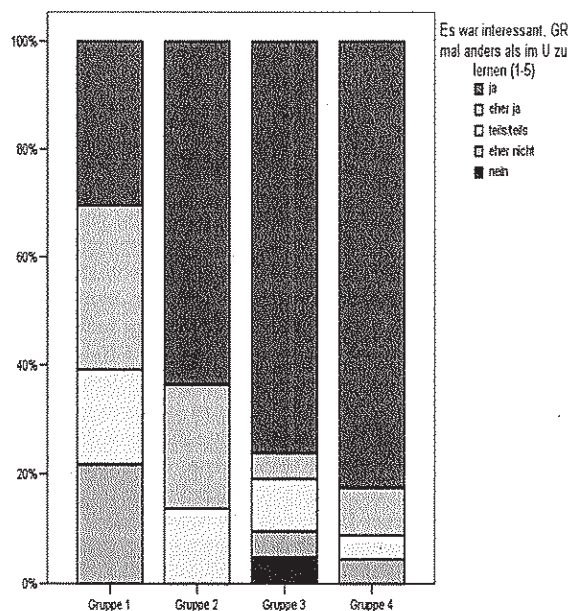


Abb. 4: Erzeugtes Interesse an Grammatik nach Gruppen (Roche/Scheller 2004)

Dieses Beispiel gibt Hinweise dazu, wie Lerner sprachliche Regeln vergleichsweise effizient mit einem möglichst niedrigen Fehleraufkommen verarbeiten können und wie der Fremdsprachenunterricht diesen natürlichen Prozess durch geeignete Mittel unterstützen kann. Dazu bedarf es weder einer methodischen Übersteuerung des Lerners oder eines hohen Korrekturaufwands im Unterricht noch eines methodischen Aktionismus oder einer Ausrichtung des Unterrichts nach vorwiegend strukturellen Kategorien.

#### Literaturangaben

- Berthele, Raphael (2009): „Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153), 10-25.
- Bleyhl, Werner (1993): „Nicht Steuerung, Selbstorganisation ist der Schlüssel“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, 27-42.

- Caplan, Elizabeth A. (2002): *The Effects of Animated Textual Instruction On Learners' Written Production Of German Modal Verb Sentences*. PhD thesis in second language acquisition and instructional technology, Faculty of the University of South Florida. <http://purl.fcla.edu/fcla/etd/SFE0000042> (08.09.09).
- Chiappe, Dan L./Chiappe, Penny (2007): „The role of working memory in metaphor production and comprehension“. In: *Journal of Memory and Language* 56 (2), 172-188.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabella/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- EVAS (2005-2008): *Evaluation von Programmen zur Förderung von Vorschulkindern mit unzureichenden Sprachkenntnissen im Deutschen*. <http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkindern/wissenschaftliche-begleitung2/ph-heidelberg.html> (4.1.10).
- Freitag, York/Vandermeeren, Sonja (2004): „Deutsche Präpositionen. Eine fehleranalytische Untersuchung“. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch der GUS*, 155-181. Moskau: DAAD. <http://www.daad.ru/wort/inhalt2005.htm> (8.9.09).
- Gnutzmann, Claus (2000): „Englisch als globale lingua franca: Funktion und Entwicklung – Fragen des Lehrens und Lernens – Lernziel ‚Mehrsprachigkeit‘“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, 23-36.
- Götze, Lutz (2001): „Linguistische und didaktische Grammatik“. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK) 19.1. Berlin: de Gruyter, 187-194.
- Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2009): *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung* (mit DVD). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hepp, Andreas/Löffelholz, Martin (Hrsg.) (2002): *Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation*. Konstanz: UVK.
- Juchem-Grundmann, Constanze/Niemeier, Susanne (eds.) (im Druck): *Seeing is Knowing is Seeing. Metaphor in Language Teaching*. Berlin: de Gruyter.
- Kaltenbacher, Erika (2009): „Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153), 39-59.
- Keßler, Jörg U. (2006): *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen und der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Klein, Wolfgang/Dimroth, Christine (Hrsg.) (2009): „Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?“. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1997): „The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)“. In: *Second Language Research* 13 (4), 301-347.
- Königs, Frank G (1999): „Vom Grundsatz zum Einzelfall – und zurück. Überlegungen zur Diskussion um didaktische Grammatiken am Ende des Jahrhunderts“. In: Freu-



- denberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik vs. Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: Iudicium, 305-320.
- Lakoff, George (1988): „Cognitive semantics“. In: Eco, Umberto/Santambrogio, Marco/Violi, Patrizia (eds.): *Meaning and Mental Representations*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 119-154.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1999): *Grammar and Conceptualization*. New York: de Gruyter.
- Niemeier, Susanne (2004): „Linguistic and cultural relativity – reconsidered for the foreign language classroom“. In: Achard, Michael/Niemeier, Susanne (eds.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 95-118.
- Niemeier, Susanne/Reif, Monika (2008): „Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom“. In: de Knop, Sabine/de Rycker, Teun (eds.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 225-255.
- Özçalışkan, Seyda (2003): „Metaphorical motion in crosslinguistic perspective: A comparison of English and Turkish“. In: *Metaphor and Symbol* 18 (3), 189-228.
- Olejarka, Anna (2008): *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Palacios Pablos, Andrés (2009): „Languages are (like) visuals: Linguistic considerations and potential usage“. In: *Iberica* 17, 99-118. [http://www.aelfe.org/documents/07\\_17\\_Palacios.pdf](http://www.aelfe.org/documents/07_17_Palacios.pdf) (8.9.09).
- Papert, Seymour (1980): *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books (HarperCollins).
- Pienemann, Manfred (ed.) (2005): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Riemer, Claudia (in diesem Band): „Empirie und Fremdsprachenforschung: Herausforderung Forschungsmethodik“, 194-203.
- Roche, Jörg/Scheller, Julia (2004): „Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb – Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>
- Roche, Jörg/Scheller, Julia (2008): „Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning“. In: Barber, Beth/Zhang, Felicia (eds.): *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey, P.A.: IGI Global, 205-219.
- Roche, Jörg/Webber, Mark J. (1996): *Minigrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Sag' mal was – Ein Programm der Landesstiftung Baden-Württemberg. <http://www.sag-malwas-bw.de> (04.01.10).

- Schaunig, Ines/Willinger, Ulrike/Formann, Anton K. (2004): „Das Verständnis metaphorischer Sprache bei Grundschulkindern“. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18 (1), 53-61.
- Scheller, Julia (2009): *Animation in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin/Münster: LIT.
- Sharwood-Smith, Michael (1993): „Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- VanPatten, Bill (2004): „Input processing in second language acquisition“. In: VanPatten, Bill (ed.): *Processing Instruction*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 5-32.
- Webber, Mark Joel (im Druck): „Transporting metaphor: Productive border violations“. In: Juchem-Grundmann, Constanze/Niemeier, Susanne (eds.): *Seeing is Knowing is Seeing. Metaphor in Language Teaching*. Berlin: de Gruyter.
- Wilmots, Jos/Moonen, Erik (1997): „Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 34 (3), 144-149.
- Wong, Wynne (2004): „The nature of processing instruction“. In: VanPatten, Bill (ed.): *Processing Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 33-63.